Deux points de vue sur l'enseignement de l'histoire au Canada

Two points of view on history teaching in Canada

Dos puntos de vista sobre la enseñanza de la historia en Canadá

Penney Clark et Louis LeVasseur

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4445>

DOI : 10.4000/ries.4445

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 123-134

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Penney Clark et Louis LeVasseur, « Deux points de vue sur l'enseignement de l'histoire au Canada », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4445>

Deux points de vue sur l'enseignement de l'histoire au Canada*

Penney Clark

University of British Columbia

Louis LeVasseur

Université Laval, CRIFPE, Québec

Depuis les années 1960, l'enseignement de l'histoire au Canada a connu un certain nombre d'évolutions en matière d'objectifs curriculaires, de contenus disciplinaires et d'approches pédagogiques. Cet enseignement se caractérise aujourd'hui moins par la recherche d'une identité collective *via* la transmission d'un récit unitaire, comme c'était auparavant le cas, que par la volonté de reconnaître la nécessaire pluralité des récits propre à une nation aux identités multiples.

Jusqu'à la période de l'après-guerre, lorsque le Canada a commencé à devenir de plus en plus multiculturel, de nombreux Canadiens anglophones s'identifiaient à leurs origines britanniques. Les Canadiens francophones, en revanche, considéraient la Conquête britannique comme un tournant tragique dans leur histoire et se posaient en victimes de la domination britannique. Dans les années soixante et soixante-dix, les Canadiens anglophones ont éprouvé une sorte d'euphorie nationaliste, pour partie en réaction à l'invasion culturelle et économique des États-Unis. Le Québec, lui, a connu la « Révolution tranquille », une modernisation accélérée des cadres sociaux, politiques, institutionnels et culturels. L'aboutissement de cette modernisation a conduit, plus tard, aux deux référendums sur l'indépendance, en 1980 et 1995. Même si le dernier a donné lieu à un résultat serré, aucun des deux référendums ne s'est soldé par la victoire du oui à l'indépendance. À l'heure actuelle, le mouvement nationaliste est loin d'être aussi fort que par le passé.

Le Canada est une nation complexe. C'est la raison pour laquelle nous organisons des conférences qui s'intitulent « Contester l'avenir du Canada » ou « Créer et recréer la Confédération : imaginer et ré-imaginer le Canada ». L'infrastructure du curriculum et des politiques éducatives en matière d'enseignement de l'histoire au Canada est également complexe et les généralisations dans ce domaine appellent la plus grande prudence. Il existe treize juridictions (dix provinces et trois territoires), toutes autonomes sur le plan du système éducatif. L'histoire n'est pas toujours une discipline à part entière. Certaines provinces et certains territoires, à la place de l'histoire, proposent un enseignement

* Cet article a été rédigé en français et en anglais. La traduction de l'anglais a été assurée par Jérôme Quintana. (NdlR)

interdisciplinaire de sciences sociales incluant l'histoire ainsi que la géographie et d'autres sciences sociales, dont le but est de faire des élèves de bons citoyens. En 2015, seules trois provinces obligent les élèves à suivre un enseignement d'histoire du Canada dans le secondaire. Toutefois, certains programmes de sciences sociales comportent une part importante d'enseignement de l'histoire. Dans la province du Manitoba, par exemple, l'enseignement de sciences sociales proposé aux élèves de 11^e grade (17 ans) s'intitule « Histoire du Canada ». L'histoire est la discipline la plus importante dans le programme de sciences sociales des classes du 1^{er} au 11^e grade en Colombie-Britannique et les élèves ont la possibilité de suivre un enseignement optionnel d'histoire lors de leur dernière année de secondaire (12^e grade). Bien que la citoyenneté constitue implicitement l'un des buts de l'enseignement de l'histoire, elle apparaît généralement de manière plus explicite dans les programmes de sciences sociales. Au cours des années, de multiples tentatives ont été réalisées pour mettre en place des programmes communs à plusieurs juridictions mais, à de rares exceptions près, ces tentatives n'ont abouti à rien.

Si le gouvernement fédéral ne possède pas de manière formelle de mandat dans le domaine de l'éducation, il n'est pas rare qu'il intervienne par des moyens détournés, notamment *via* l'octroi de ressources pédagogiques provenant d'entités fédérales telles que l'Office national du film du Canada (ONC) ou de financements en faveur d'associations à but non lucratif telles que Canada's History¹ ou l'Association d'études canadiennes², ou encore en finançant l'élaboration de supports pédagogiques conçus pour commémorer certains événements à l'importance historique reconnue, tels que le 200^e anniversaire de la Guerre de 1812, le 100^e anniversaire du début de la Première Guerre mondiale ou bientôt le 150^e anniversaire de la Confédération canadienne. Le gouvernement fédéral a également influencé l'enseignement de l'histoire en finançant la recherche. Ces financements ont permis de promouvoir un certain nombre d'initiatives importantes, telles que la création du Center for the Study of Historical Consciousness³ (Centre d'étude de la conscience historique) au sein de l'Université de Colombie-Britannique, et du réseau collaboratif HIER, « Histoire et éducation en réseau »⁴ (THEN, ou « The History Education Network », en anglais), association pancanadienne dont le but est de diffuser les résultats des recherches afin d'améliorer la pratique enseignante, depuis le jardin d'enfants jusqu'aux premières années de l'enseignement universitaire, ainsi que la formation professionnelle des enseignants d'histoire.

Bien qu'il existe différentes approches de l'enseignement de l'histoire dans les différentes parties du Canada anglais, un certain nombre de points

1. Voir le site www.canadashistory.ca. (NdT)

2. Voir le site bilingue www.acs-aec.ca. (NdT)

3. Voir le site www.cshc.ubc.ca. (NdT)

4. Voir le site <http://www.thenhier.ca/fr>. (NdT)

communs permettent d'aborder la réflexion en ayant une vision d'ensemble, tout en reconnaissant les différences. La province de Québec fera l'objet d'une analyse séparée en raison de ses origines liées à une vision du monde catholique, mais aussi de son parcours unique depuis sa naissance, même si l'histoire du Canada français recoupe par moments aussi celle du Canada anglais.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC (1930-2015)

Au Québec au XX^e siècle, l'enseignement secondaire a été contrôlé par l'Église catholique jusqu'à la création d'un ministère de l'éducation en 1964, qui a conduit à une modernisation des programmes. Jusqu'à cette date, les congrégations religieuses responsables du cours classique dispensaient un enseignement en accord avec une vision traditionnelle de la société canadienne-française, dont la langue française, les valeurs religieuses, la tradition et les mœurs d'une société agricole constituaient les piliers « idéologiques », même si le Québec des années 1950 était déjà partiellement urbanisé et industrialisé. Déjà dans les années trente, l'enseignement de l'histoire dans les collèges classiques consistait à transmettre une mémoire et une identité canadienne-française pouvant résister aux transformations sociales en cours et à l'influence « matérialiste » des protestants anglo-saxons du Canada (LeVasseur, 2002 ; Conseil de la Faculté des arts, 1937) :

L'histoire instrument de culture (...), c'est-à-dire au sens de tradition, de patrimoine acquis par nos pères, l'héritage des morts qui ne meurt pas parce qu'il survit dans les faits, doit être à la base de notre éducation nationale. (Conseil de la Faculté des arts, 1937)

Or le rapport Parent, véritable acte de naissance d'un enseignement moderne au Québec, introduit la pédagogie moderne assise sur la psychologie de l'enfant et un « humanisme contemporain » défini non plus par les lettres gréco-latines mais par les langues modernes, la philosophie moderne, les sciences, les techniques et la culture de masse. L'esprit de l'enseignement de l'histoire demeure fondamentalement nationaliste et politique, mais cesse de véhiculer l'idéologie de conservation des élites traditionnelles de la société canadienne-française, à savoir les membres du clergé et des professions libérales. Les programmes d'enseignement des années 1980 ont maintenu l'étude des grands événements historiques de la société canadienne-française, dont l'interprétation relevait désormais d'un nationalisme plus politisé, laïque et moderne. Or le récent programme de 2006 a été fortement critiqué pour avoir mis l'accent sur le développement de compétences génériques, dépolitisé les contenus d'enseignement et atténué les conflits et les tensions qui ont structuré l'histoire du Canada français et la Conquête en 1763 (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2014). D'ailleurs, dans une recherche sur la contribution de l'enseignement de l'histoire à la construction du lien social, la presque totalité des enseignants de Montréal a indiqué voir l'enseignement de l'histoire comme étant au service de la

construction identitaire non plus de la collectivité mais de l'élève, sans égard pour la question des rapports sociaux sous-jacents à l'enseignement de l'histoire (LeVasseur, 2014 ; LeVasseur et Cardin, 2013, 2012). Ils estiment que le fait de recourir à une mémoire en tant que socle d'une identité unitaire laisse soupçonner un dessein politique assimilateur et ils affirment que l'élève seul peut et doit donner sens à l'histoire :

Mettons que j'ai un jeune qui s'appelle Simon Tremblay et que je lui parle des Français qui sont arrivés, lui, il n'a pas de misère⁵. Il peut remonter dans son arbre généalogique... Par contre, derrière lui, j'ai Hari Sing, et lui, ça fait deux ans qu'il est arrivé ici avec ses parents. Lui, quand je lui parle de la Nouvelle-France, des Autochtones, des peaux de castor, ça ne représente rien pour lui. Donc, ça serait difficile qu'un « un » récit puisse inclure tout le monde. (Sujet 3)

C'est plate⁶, mais la société québécoise, elle n'existe pas. C'est le mythe d'une identité collective. Je veux dire que 50 % de nos élèves qui ne sont pas nés au Québec. Je veux bien leur parler de « leurs ancêtres, les bûcherons », mais tu sais... Non. Ça passe pas ! Je ne peux pas leur parler de nos ancêtres collectifs, ça marchera jamais ! (Sujet 7)

Si un élève en vient à afficher ses préférences identitaires, à adhérer à une lecture ou une autre de l'histoire ou à prendre position sur une question d'actualité, la méthode historique – qui, pour les enseignants qui s'en réclament, est synonyme d'esprit critique (LeVasseur, 2014) – sert alors à ébranler les convictions. Elle permet à l'enseignant de ne pas prendre position, mais de mettre en question les arguments de l'élève et sa représentation des choses. Ainsi, l'enseignement de l'histoire au Québec n'est plus mobilisé par la transmission d'une mémoire s'incarnant dans une identité collective mais par l'acquisition d'une méthode, d'une modalité d'investigation du passé⁷.

En va-t-il de même dans « le reste du Canada » et plus particulièrement dans la province de Colombie-Britannique ?

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CANADA ANGLAIS (1960-2015)

Certains ont avancé l'idée qu'il existe *de facto* un curriculum « national » au Canada anglais (Osborne, 2004), fondé sur un récit commun d'édification nationale dans le but d'élaborer une identité nationale partagée par tous et de favoriser chez les Canadiens un sentiment de fierté devant les réussites du pays. Les sujets généralement abordés sont les suivants : l'établissement des colonies britanniques et françaises ; les différentes étapes de l'édification de la nation ; la

5. « Il n'a pas de misère » (*Québec*) = il n'a pas de difficultés. (NdT)

6. « C'est plate » (*Québec*) = c'est ennuyeux, regrettable. (NdT)

7. Pour une analyse critique de l'enseignement de l'histoire au Québec, voir LeVasseur, 2015 ; 2014 ; 2012.

première politique nationale portant sur l'immigration, les tarifs douaniers et les chemins de fer ; la seconde politique nationale portant sur l'établissement de l'État-providence après la Deuxième Guerre mondiale ; les engagements militaires ; les événements constitutionnels marquants. Les thèmes prédominants traitent de la réussite des premiers établissements humains et de la colonisation dans un milieu inhospitalier ; de l'autonomie croissante vis-à-vis de la Grande-Bretagne, la « mère » patrie ; de l'immigration croissante aboutissant à la formation d'une nation tolérante et multiculturelle ; de l'anti-américanisme ; enfin, du rôle joué par le Canada sur la scène internationale en tant que nation contribuant au maintien de la paix. Néanmoins, étant donné l'importance variable accordée à ces différents sujets, les différents niveaux de classe auxquels on les propose, la forte importance de l'histoire régionale (par opposition à l'histoire du Canada dans son ensemble) dans de nombreux programmes provinciaux, et le traitement de l'histoire en tant que matière à part entière ou s'insérant dans un programme interdisciplinaire de sciences sociales, on peut raisonnablement affirmer qu'il n'existe pas de récit clair et précis, partagé par tous, de l'histoire du Canada dans l'ensemble du système éducatif du Canada anglais.

Même en l'absence d'un récit historique commun, la question de l'édification nationale est restée très présente jusque dans les années 1960 et occupe une place encore importante dans l'enseignement de l'histoire. Il est du reste difficile d'imaginer un programme d'histoire qui ne contienne pas certains éléments liés à cette approche. Dans les années 1960, la « structure des disciplines » définie par Jerome Bruner [psychologue américain de l'éducation] s'est imposée. Le but de cette démarche était d'aider les élèves à comprendre les concepts clés et les modes d'investigation propres à chaque discipline, y compris l'histoire. Cette approche, fondée sur « l'apprentissage de la découverte », envisageait l'élève comme un mini-historien qui examinerait les sources primaires et élaborerait des interprétations fondées sur des données probantes, comme le ferait un historien. Dans les années 1970, on a accordé une place moins importante à l'histoire et on a mis l'accent sur un point nouveau : l'investissement des élèves dans les questions de société contemporaines. Dans les années 1980, en revanche, l'histoire a repris une place plus prépondérante, mais on s'est beaucoup interrogé sur le manque de contenu spécifique et sur l'importance accordée au développement des compétences (Davis, 1995). Une enquête réalisée en 1982 par le Conseil des ministres de l'éducation sur les programmes de sciences sociales dans le pays a révélé que dans chaque programme provincial, on accordait de l'importance à une certaine réflexion critique. Quelle que soit l'orientation prise dans les programmes d'histoire et de sciences sociales à différentes époques, il s'est toujours agi d'une vision du monde laïque, la dimension religieuse du programme de la province de Québec étant ostensiblement absente.

Dans les années 1970, les programmes ont été révisés pour mieux reconnaître la nature multiculturelle de la société canadienne « anglaise » et pour mieux prendre conscience des omissions et des distorsions dans la représentation

des femmes et d'autres groupes sociaux dans les programmes scolaires. Chaque province canadienne s'est alors employée à réviser de manière systématique ses manuels d'histoire. Les trois enquêtes importantes réalisées sur les manuels en 1970 et 1971 se sont intéressées chacune à un domaine particulier : l'histoire telle qu'elle est enseignée au Canada français par rapport à celle enseignée au Canada anglais ; l'évocation des activités et des contributions des femmes ; les divers modes de représentation des peuples autochtones. La Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme a relevé des différences marquées entre les manuels francophones d'histoire du Canada utilisés au Québec et les manuels agréés utilisés au Canada anglais. Les manuels anglophones et francophones s'intéressaient à des époques différentes de l'histoire du Canada. Les auteurs du rapport de la Commission se sont aperçus qu'après la Conquête britannique de 1760, les articles des manuels « ne semblent même pas parler du même pays ! Les auteurs anglophones s'efforcent de proposer un aperçu général de l'histoire du Canada, alors que les auteurs francophones... n'évoquent guère que l'histoire du Québec et de son expansion au-delà de ses frontières » (Trudel et Jain, 1970). Les thèmes qui prédominent dans les manuels francophones, à savoir la survie de la culture et de la religion française, l'Église catholique, ne sont guère repris dans les manuels anglophones. Le *Rapport de la commission royale sur le statut des femmes au Canada* a conclu que le rôle des femmes n'était pas représenté de manière juste ni précise dans les manuels destinés à l'enseignement primaire (Canada, 1970). Dans leur enquête intitulée *Teaching Prejudice* [L'Enseignement des préjugés] (1971), les auteurs, qui ont passé en revue 143 manuels d'histoire agréés dans l'Ontario pour le compte du ministère de l'éducation et de la Commission des droits de l'homme de l'Ontario, ont conclu que « nous avons de grandes chances de trouver dans les manuels de fidèles chrétiens, des musulmans infidèles, des Noirs primitifs et de sauvages Indiens ». Suite à ces enquêtes nationales, ainsi qu'à celles menées par les provinces ou encore par des associations militant en faveur des droits de l'homme ou par divers organismes privés, des critères ont été élaborés pour évaluer les nouveaux manuels avant leur agrément. L'objectif était de vérifier que les manuels prenaient en compte la pluralité des points de vue et des récits présents dans la société canadienne.

Pendant de nombreuses années, les peuples autochtones apparaissaient généralement, dans les programmes, dans la période précédant ou recouvrant l'exploration et la colonisation européennes, puis disparaissaient jusqu'à l'époque des deux mouvements de résistance menés par Louis Riel⁸ en 1870 et 1885. Aujourd'hui, on peut dire que les peuples autochtones occupent une place plus importante dans les programmes d'histoire et de sciences sociales ainsi que dans l'enseignement⁹, d'une part en raison d'une meilleure prise de conscience de la

8. Homme politique canadien, chef du peuple métis dans les prairies canadiennes et parfois appelé « le père » de la province du Manitoba. (NdT)

9. Y compris dans les programmes ministériels québécois.

nécessité d'inclure tous les Canadiens dans les récits de notre passé, et d'autre part en raison des pressions exercées par ces peuples (Clark, 2007). Le spécialiste de l'éducation Michael Marker (2011) a appelé à l'intégration des points de vue autochtones (ou, pour reprendre ses termes, d'une « conscience historique autochtone ») dans les programmes et les manuels, afin que les élèves issus de ces milieux ne se sentent pas en décalage par rapport au programme officiel d'histoire.

L'enseignement de l'histoire se voit aujourd'hui accorder une importance plus grande au Canada anglais. Le XXI^e siècle a connu trois avancées majeures : un appareil théorique plus élaboré, qui a donné lieu à un cadre conceptuel cohérent en matière de concepts historiques, cadre repris par les départements de sciences de l'éducation, les éditeurs de manuels scolaires, les enseignants et les chercheurs ; l'augmentation de la recherche empirique pour comprendre comment les enseignants enseignent et les élèves apprennent l'histoire ; enfin, l'essor d'organismes nationaux privés, qui contribuent à mieux faire connaître l'histoire dans les classes du primaire et du secondaire et auprès des collectivités publiques.

Peter Seixas (2013), directeur du Centre d'étude de la conscience historique à l'Université de Colombie-Britannique, a élaboré un cadre pour l'enseignement de l'histoire, qui établit une distinction entre le contenu même de l'histoire (par exemple, la féodalité, les Lumières, le mercantilisme) et les concepts liés à la pensée historique, également appelés concepts de deuxième ordre. L'approche liée à la pensée historique voit l'histoire comme outil de formation intellectuelle ou d'investigation méthodique. Le but est que les élèves comprennent que les récits historiques reposent sur des hypothèses élaborées à partir des éléments disponibles. Cette approche est le fruit du travail mené par des chercheurs britanniques mais elle a également été influencée par la « structure des disciplines » de l'Américain Jerome Bruner (1960), qui encourage les élèves à travailler directement à partir des éléments historiques, à tirer leurs propres conclusions et à établir leur propre récit des faits.

Dans la dernière version du cadre élaboré par Seixas, les concepts liés à la pensée historique sont les suivants :

- importance historique (comment déterminons-nous ce qu'il est important d'apprendre concernant notre passé ?) ;
- éléments de sources primaires (comment savons-nous ce que nous savons du passé ?) ;
- continuité et changement (comment pouvons-nous nous y retrouver dans ce flot complexe d'événements historiques ?) ;
- cause et conséquence (pourquoi les événements surviennent-ils et quels effets produisent-ils ?) ;
- perspectives historiques (comment pouvons-nous mieux comprendre les peuples du passé ?) ;
- dimension éthique (comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre dans le présent ?).

Ces diverses manières d'appréhender l'histoire aboutissent à faire naître une conscience historique. En d'autres termes, le passé est utilisé afin de mieux appréhender le présent et cette appréhension du présent permet à son tour d'envisager d'autres voies pour l'avenir. La conscience historique n'est pas aussi explicitement présente dans les programmes d'histoire du Canada anglais qu'elle ne l'est dans de nombreux pays européens, mais elle joue néanmoins un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté.

Seixas (2010) s'est opposé au modèle du récit d'édification nationale comme seule base d'élaboration du programme d'histoire, pointant la nécessaire pluralité des récits dans une nation aussi complexe que le Canada.

Se contenter d'apprendre une seule et unique version des faits est insuffisant en termes de formation : les enfants seraient contraints soit d'y adhérer sur la base de leur foi, soit de se perdre dans un océan de perplexité relativiste sans rien à quoi se raccrocher. Comprendre en quoi consiste l'interprétation historique et le fait de partir d'éléments – en d'autres termes, être capable de penser sur un plan historique –, voilà qui constituerait un point de départ.

Les « guerres historiques » ont été moins virulentes au Canada qu'aux États-Unis ou en Australie. Dans un récent volume intitulé *Contemporary Public Debates over History Education* (Nakou et Barca, 2010), le chapitre sur le Canada, écrit par Seixas, traite de la création du « projet sur la pensée historique » élaboré par le Centre d'étude de la conscience historique. Les éditeurs ont classé les débats ayant cours à travers le monde selon qu'ils étaient « apaisés », « modérés » ou « passionnés ». Le débat canadien a été qualifié « d'apaisé », alors que dans le cas du Québec, traité dans un autre chapitre, le débat a été jugé « passionné ». Ce projet, démarré en 2006, a permis la tenue de rencontres nationales qui ont réuni des concepteurs de programmes provinciaux, des éditeurs de manuels scolaires, des spécialistes de l'enseignement de l'histoire, des historiens et des enseignants du primaire et du secondaire pour s'intéresser de près aux concepts et concevoir certaines stratégies afin de les intégrer à l'enseignement. Le projet a permis de créer des liens avec les enseignants en leur fournissant des modèles de cours et en leur proposant de participer à des séminaires d'été ainsi qu'à des ateliers de développement professionnel. De grands éditeurs, tels que McGraw-Hill Ryerson, Nelson Education et Pearson Canada, ont produit des manuels d'histoire canadienne qui intègrent le concept de pensée historique. L'ouvrage intitulé « Les Six concepts de la pensée historique » (*The Big Six Historical Thinking Concepts*) est utilisé pour les stages de formation initiale des enseignants et les programmes de développement professionnel. Les nouveaux programmes de sciences sociales ou d'histoire de ces cinq dernières années intègrent tous au moins certains aspects liés à cette approche. Le rapport 2014 relatif à ce projet prévoit que « plus de la moitié des enseignants et des élèves anglophones du pays travailleront à partir de concepts liés à la pensée historique au cours de la décennie à venir » (Seixas et Colyer, 2014).

L'enseignement de l'histoire au Canada anglais et au Québec bénéficie de plus en plus des résultats de la recherche universitaire, les spécialistes du domaine s'intéressant à un large éventail de questions, notamment sur les points suivants : la façon dont les nouvelles technologies peuvent être utilisées le plus efficacement possible pour enseigner l'histoire (par exemple *via* les jeux vidéo, les environnements virtuels), la façon dont on peut enseigner à l'aide de sources primaires, la façon dont l'identité ethnique des élèves influence leurs critères pour déterminer ce qui est important dans l'histoire du Canada, et jusqu'à quel point, ou encore la façon d'évaluer les progrès des élèves dans leur appréhension des concepts liés à la pensée historique (Clark, 2014). La diffusion des résultats de la recherche bénéficie aujourd'hui d'une plus grande attention, à mesure qu'on explore de nouveaux canaux de diffusion et de critique.

Les initiatives privées à but non lucratif, telles que Historica-Canada, Canada's History et l'Association d'études canadiennes, ont un impact sur l'enseignement de l'histoire. Si ces associations sont fondées à des fins d'édification nationale, elles adoptent néanmoins une approche disciplinaire critique vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire. Elles ne survivraient pas dans le climat actuel qui entoure l'élaboration des programmes, si ce n'était pas le cas. De fait, le projet sur la pensée historique est le fruit d'une initiative conjointe du Centre d'étude de la conscience historique et d'Historica, précurseur d'Historica-Canada. Ces associations organisent des conférences et des séminaires d'été destinés aux enseignants d'histoire. Elles conduisent également des enquêtes sur les comportements, valorisent les excellents enseignants, publient des magazines d'histoire, produisent les *Historica Minutes* (de brèves vignettes sur des épisodes marquants de l'histoire du Canada) et contribuent à susciter l'intérêt des élèves pour les thématiques historiques en organisant des concours de dissertation et des excursions et en élaborant des ressources pédagogiques. Il semble que les initiatives privées exercent une influence plus grande sur les programmes d'histoire et les pratiques enseignantes, mais nous ne disposons pas encore de tous les éléments empiriques quant à leur impact.

Même si le système éducatif au Canada anglais se divise en douze juridictions, il existe, comme l'a noté l'observateur britannique Fred Clarke dans les années 1930, une « physionomie commune » (Tomkins, 1986) en ce qui concerne les programmes. Les principales différences résident non pas à l'intérieur des juridictions du Canada anglais, mais entre celles-ci et la province de Québec. Toutefois, dans les deux cas, l'enseignement de l'histoire repose aujourd'hui moins sur la simple transmission, sans regard critique, d'un récit unitaire que sur une approche disciplinaire critique. Cela ne se résume pas à cette dichotomie simpliste souvent représentée, dans laquelle on met l'accent sur l'information factuelle plutôt que sur le processus d'investigation. L'approche disciplinaire

critique implique au contraire de travailler à partir des éléments dont on dispose (le contenu), afin que les élèves en viennent à reconnaître le fait que l'histoire est la construction d'un récit fondé sur les sources disponibles. Il n'existe pas une seule et unique histoire, mais plutôt des récits multiples fondés sur une diversité d'objectifs et de points de vue. Sans ces différentes manières d'appréhender l'histoire, les élèves ne peuvent développer une forme de conscience historique. Bien que ce concept n'ait pas encore trouvé sa pleine expression, tant au Canada anglais qu'au Québec, il occupe une place centrale dans l'éducation à la citoyenneté.

BIBLIOGRAPHIE

BRUNER J. (1960) : *The Process of Education*, New York, Vantage.

CANADA (1970) : *Report of the Royal Commission on the Status of Women in Canada*, Ottawa, Information Canada.

CLARK P. (2014) : « History Education Research in Canada: A Late Bloomer », dans *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, sous la direction de M. Köster, H. Thünemann et M. Zülsdorf-Kersting, p. 81-103, Schwalbach/Ts : Wochenschau Verlag.

CLARK P. (2007) : « Representations of Aboriginal people in English Canadian History Textbooks: Toward Reconciliation » dans *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, sous la direction d'E. A. Cole, p. 81-120, Lanham, MD, Rowman & Littlefield.

Conseil de la Faculté des arts (1937) : *Notes du Comité permanent sur l'enseignement secondaire*, Université de Montréal.

Council of Ministers of Education, Canada (1982) : *Social Studies: A Survey of Provincial Curricula at the Elementary and Secondary Levels*, Toronto, The Council.

DAVIS B. (1995) : *Whatever Happened to High School History? Burying the Political Memory of Youth*, Ontario : 1945-1995, Toronto, James Lorimer.

LEVASSEUR L. (2015) : « La critique des enseignants d'histoire. Considérations critiques et épistémologiques », *Enjeux de l'univers social*, vol. 11, n° 1, printemps, 6-8.

LEVASSEUR L. (2014) : « Les déplacements de la critique et son incidence sur la culture scolaire au Québec. L'exemple du cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté », *Éducation et société*, n° 34, 2, p. 103-119.

LEVASSEUR L. (2012) : « L'enseignement des matières scolaires et la transformation des modes de socialisation », dans *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, sous la direction d'Y. Lenoir et F. Tupin, p. 233-253, Québec, Presses de l'Université Laval.

LEVASSEUR L. (2002) : « L'enseignement dans les collèges classiques au XX^e siècle : une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise ». *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 14, n° 1, printemps, 35-66.

MARKER M. (2011) : « Teaching History from an Indigenous Perspective: Four Winding Paths up the Mountain » dans *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, sous la direction de P. Clark, p. 97-112, Vancouver, UBC Press.

McDIARMID G., PRATT D. (1971) : Teaching Prejudice: A Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2014) : *Le sens de l'histoire* (Rapport Beauchemin), Québec, Gouvernement du Québec.

OSBORNE K. (2004) : *Canadian History in the Schools*, Toronto, ON, Historical Foundation.

SEIXAS P. (2010) : « A Modest Proposal for Change in Canadian History Education », dans *Contemporary Public Debates Over History Education*, sous la direction d'I. Nakou et I. Barca, p. 11-26, Charlotte, NC, Information Age.

SEIXAS P., MORTON T. (2013) : *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

SEIXAS P., COLYER J. (2014) : *From the Curriculum to the Classroom: More Teachers, More Students, More Thinking: A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*, Toronto, ON, 23-25 janvier, [http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2014_EN.pdf].

TOMKINS G. S. (1986) : *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough, ON, Prentice-Hall Canada.

TRUDEL M., JAIN G. (1970) : Canadian History Textbooks: A Comparative Study. *Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism Staff Study No 5*, Alberta.